
L'appropriation d'un « format pédagogique » : l'exemple du « contrat de travail individuel » à l'école primaire

Appropriation of a "pedagogical format": example of the "individual contract of schoolwork" in primary school

Philippe Veyrunes, Pierre Imbert et Julia San Martin

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2074>

DOI : 10.4000/educationdidactique.2074

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 20 décembre 2014

Pagination : 81-94

ISBN : 978-2-7535-4002-6

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Philippe Veyrunes, Pierre Imbert et Julia San Martin, « L'appropriation d'un « format pédagogique » : l'exemple du « contrat de travail individuel » à l'école primaire », *Éducation et didactique* [En ligne], 8-3 | décembre 2014, mis en ligne le 20 décembre 2016, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2074> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2074>

Tous droits réservés

L'APPROPRIATION D'UN « FORMAT PÉDAGOGIQUE » : L'EXEMPLE DU « CONTRAT DE TRAVAIL INDIVIDUEL » À L'ÉCOLE PRIMAIRE

*Philippe Veyrunes, UMR EFTS, université de Toulouse Jean Jaurès
Pierre Imbert, CRAFT, université de Genève, Confédération Helvétique
Julia San Martin, UMR EFTS, université de Toulouse Jean Jaurès*

Cet article étudie l'appropriation d'un « format pédagogique », le travail individuel écrit, par un enseignant chevronné, à l'école primaire française. À partir de deux approches, celle du cours d'action (Theureau, 2006) et l'approche anti-utilitariste (Caillé, 2000), il s'attache à trois dimensions de cette appropriation, les dimensions : a) incorporées du travail individuel écrit dans l'activité de l'enseignant, b) appropriées, c'est-à-dire intégrées au « monde propre » de l'enseignant et c) intégrées à la culture et aux cycles de don liés à la vie professionnelle de l'enseignant. Sont ainsi mis en évidence les éléments de l'activité devenus « transparents » pour l'enseignant : ceux qu'il peut verbaliser en autoconfrontation et ceux qui sont intégrés à sa culture.

Mots-clés : Classe, appropriation, incorporation, culture, formats pédagogiques.

Appropriation of a « pedagogical format »: Example of the « individual contract of schoolwork » in primary school

This paper studies appropriation of a « pedagogical format », the seatwork, by an experienced teacher, in a classroom of a French primary school. From two approaches, course of action (Theureau, 2006) and anti-utilitarian approach (Caillé, 2000), our interest is in the three dimensions of this appropriation. The results describe: a) the incorporated dimension, not conscious, of the seatwork in the individual activity of the teacher; b) the appropriated dimension, where the teacher comments because of their transformation and their accessibility to the teacher's prereflexive consciousness, c) those dimensions that are integrated in the culture and into gifts' cycles bounded to the professional life of the teacher.

Keywords: Classroom, appropriation, incorporation, culture, pedagogical format.

FORMATS PÉDAGOGIQUES ET APPROPRIATION

Les formats pédagogiques sont des dispositifs organisationnels génériques du travail dans la classe, liés à la forme scolaire (Vincent, 1994) et à la culture de la classe (Gallego & Cole, 2001) qui traversent les époques, disciplines d'enseignement, niveaux de scolarité et systèmes éducatifs. Les principaux sont le cours dialogué (*recitation script*), le cours magistral et le travail individuel écrit (*seatwork*). Les études concernant ce dernier (e.g. Helmke & Schrader, 1988 ; Veyrunes, 2012) montrent qu'une part importante du temps de travail en classe (selon les auteurs entre 20 % et 50, voire 65 %) est consacrée au travail individuel écrit que les élèves doivent réaliser à leur table, à partir de manuels ou de fiches. Il prend principalement trois formes, dans lesquelles l'enseignant : a) supervise l'ensemble de la classe ; b) s'occupe de certains élèves individuellement ou par petits groupes (Santagata & Barbieri, 2005) ; c) circule dans la classe pour superviser le travail des élèves et leur apporter des aides. Cette étude porte sur un mode particulier de travail individuel écrit : le « contrat de travail individuel » (CTI) (Veyrunes, 2012 ; Veyrunes et Yvon, 2013) qui vise à différencier le travail proposé aux élèves.

Les formats pédagogiques sont transmis de génération en génération par les enseignants et les élèves et font rarement l'objet de formations explicites. Ils relèvent d'une appropriation de long terme et des dimensions culturelles du métier (Zouinar, Haradji, Salembier, & Poizat, 2011). Quant aux élèves, ils apprennent à agir dans ces configurations, à se placer et à se déplacer dans la classe, à interpréter les questions et *feedbacks* des enseignants (Mehan, 1979). Cette appropriation s'observe aussi dès les premières expériences des enseignants novices qui mettent spontanément en œuvre le travail individuel écrit ou le cours dialogué.

Pour les enseignants, les caractéristiques de l'appropriation des formats pédagogiques, en raison de leurs modalités de transmission peu institutionnalisées, semblent s'organiser autour d'une triple obligation : donner, recevoir et rendre (Mauss, 1950). Affranchi de toute contrainte institutionnelle sur son utilisation, le CTI peut devenir objet de don entre enseignants. « Offert », le plus souvent, par les expérimentés aux novices dans un cadre de liberté d'acceptation ou de refus, ces derniers utilisent ce dispositif avec leurs élèves lorsqu'ils en ont eu

connaissance. En effet, bien que se déroulant au sein d'une institution, le CTI ne relève pas directement d'une prescription, mais bien de la liberté pédagogique de l'enseignant qui, en retour, peut favoriser des modalités d'organisation de la classe où les élèves offrent, demandent ou non de l'aide à l'enseignant ou à leurs pairs.

Les formats pédagogiques s'actualisent dans des configurations de l'activité collective (Durand, Saury, & Sève, 2006). Celles-ci sont des formes auto-organisées dans lesquelles les dynamiques individuelles des acteurs qui les composent contribuent, en retour et en permanence, à la transformation de l'activité collective. Ainsi les formats pédagogiques, tel le *seatwork*, s'actualisent dans des configurations différentes en fonction de contextes spécifiques et cette actualisation peut occasionner des transformations plus ou moins importantes du dispositif archétypique. Le CTI est l'une de ces actualisations du *seatwork*. Nous faisons l'hypothèse que ces transformations constituent des opportunités pour saisir les phénomènes d'intégration de ces dispositifs au « monde propre » des acteurs.

Cet article porte sur ces phénomènes d'appropriation d'un format pédagogique. Il vise plus précisément à décrire et comprendre : a) les dimensions incorporées du *seatwork* par un enseignant expérimenté, en distinguant celles relevant de l'utilité de celles organisées par l'anti-utilité ; b) les transformations de ce format archétypique à travers la mise en œuvre d'un CTI et la nature utilitaire ou non de l'appropriation de ce nouveau format ; c) les dimensions in-culturées¹ de ce dispositif, en particulier celles issues de cycles de don et d) les transformations de l'activité individuelle et collective qui résultent de cette appropriation.

Cette contribution présente une étude de cas. Ce cas n'a pas été choisi pour la typicalité de la pratique de classe qu'il présente : le CTI n'est pas une pratique courante, loin s'en faut. Mais ce cas unique a été considéré comme typique d'un mode d'appropriation, d'incorporation et de transformation (c'est-à-dire des processus d'apprentissage-développement de pratiques professionnelles par les enseignants) d'un format pédagogique archétypique, en l'occurrence le *seatwork*. Dans ce sens, ce cas est considéré comme représentatif de la « culture d'action² » (Barbier, 2010) d'enseignants du premier degré à propos des dispositifs pédagogiques qu'ils mettent en œuvre en classe. Au-delà des enseignements explicites réalisés

en formation, des normes, des règles et des façons de faire, constitutives de cette culture d'action des enseignants sont transmises implicitement. Elles ont été partiellement appropriées par les novices lors de leur métier d'élèves (Lortie, 2002). Accéder à ces phénomènes mal connus de transmission et d'appropriation permettrait de comprendre la manière dont ces pratiques se perpétuent au-delà de toute formation explicite. Cet enjeu est particulièrement important en ce qui concerne les tentatives de réforme des pratiques enseignantes qui se heurtent à de fortes « résistances », maintes fois soulignées par la recherche (e.g. Crahay, 1989 ; Maroy, 2006 ; Tardif et Lessard, 1999, 2004). Ces enjeux sont liés également aux limites en matière d'apprentissage des élèves que présentent les formats pédagogiques archétypiques tels le travail individuel écrit ou le cours dialogué (Bautier et Rayou, 2009).

UNE CONCEPTION ÉNACTIVE ET ANTI-UTILITAIRE³ DE L'APPROPRIATION

La notion d'appropriation connaît un intérêt récent et important en ergonomie, en psychologie, en sociologie, en philosophie, en communication, etc. On observe des utilisations très diversifiées de ce concept qui peut : a) « concerner des dispositifs techniques, des outils, des objets culturels, des règles professionnelles, des gestes, des savoir-faire, des modes opératoires, ou encore une culture de métier, et b) rendre compte à la fois de l'utilisation, de l'intégration, de l'assimilation, ou encore de l'internalisation de ces objets abstraits ou concrets » (Poizat, 2014). Issue des travaux fondateurs de Marx, Bourdieu ou Bakhtine, elle a été plus particulièrement développée par les approches instrumentale (Rabardel, 1995) et socioculturelle (Rogoff, 1995). Dans l'approche instrumentale elle a donné lieu, en contexte francophone, à des publications relatives aux questions d'éducation et de formation (e.g. Jeannin, Veillard, & Thiebergien, 2010 ; Duthoit & Mailles-Viard Metz, 2012). Le contexte de cette contribution ne permettant pas de développer les cadres et apports de ces travaux, nous renvoyons à la synthèse très complète de Poizat (2014). Cet auteur pointe certaines des limites de ces approches comme la non prise en compte de la dimension corporelle, la relative séparation entre les dimensions cognitive, sociale et culturelle de l'appropriation, ou bien l'ab-

sence de relations entre appropriation et expérience vécue. La conception énaactive et anti-utilitaire de l'appropriation adoptée ici vise à dépasser ces limites.

Cette notion d'appropriation permet de s'intéresser aux transformations induites chez les individus – et donc à ce qui est généralement qualifié d'apprentissage et/ou de développement – aux niveaux corporel, psychique, cognitif, social, culturel ainsi qu'à la temporalité de la relation, à ce qui est intégré ou à la variabilité interindividuelle ou inter-collective (Zouinar & al., 2011). À la suite de ces auteurs, l'appropriation est abordée à partir d'une perspective de type co-évolutionniste considérant l'influence réciproque de l'environnement et de la technique⁴ (Simondon, 1989/2007) et le rôle de la médiation (Steiner, 2010 ; Stiegler, 2004). Nous considérons que l'appropriation se réalise dans un couplage asymétrique acteur-environnement (Maturana & Varela, 1987/1994) où le caractère autonome de l'acteur lui permet de prendre de la situation ce que lui paraît pertinent : les dispositifs techniques incorporés constituent ici des « prothèses et interfaces » entre l'acteur et son environnement.

L'appropriation traduit aussi le rapport entre registres utilitaire et anti-utilitaire (Caillé, 2000). En effet, la relation enseignant/élève peut tout autant être envisagée sous l'angle utilitaire (le maître impose et l'élève exécute) que du point de vue anti-utilitaire (l'action du maître est une proposition que l'élève est libre – dans une certaine mesure – d'accepter ou de refuser de s'approprier). La distinction entre ces deux registres repose sur trois différences majeures : (a) un rapport au temps différent (mesuré vs non mesuré), (b) un rapport à l'intérêt (intérêt pour soi vs intérêt pour l'autre) et (c) un rapport à l'obligation (contrainte vs liberté). Le registre anti-utilitaire de l'appropriation présente une organisation différente du registre utilitaire. Le premier tend à maximiser la liberté et le désintéressement dans un temps non mesuré alors que le second favorise l'obligation et l'intérêt dans un temps mesuré. Dans une conception anti-utilitaire de l'appropriation des objets, les dimensions affectives et relationnelles entre participants sont à prendre en compte pour comprendre comment un objet est retenu ou rejeté par un individu ou un collectif.

Organisés par cycles, les dons⁵ – qui symbolisent l'appropriation anti-utilitaire – évoluent selon trois phases (Imbert, 2008). Ils débutent par l'affordance⁶ d'un objet mettant en relation un individu A avec

un individu B. Cette affordance met le sollicité (B) en position de receveur, puisqu'il est en situation d'obligation de répondre à A positivement ou négativement et dans l'instant. Un don est donc toujours une proposition pendant qu'un recevoir est toujours un dilemme (accepter ou refuser dans l'instant). En revanche, rendre est, simultanément, une proposition de don dans le temps court associé au contre-don d'un don reçu dans une échelle de temps long.

Faisant le pari d'une historicité de l'homme et du caractère anthropologiquement constitutif de la technique (Steiner, 2010 ; Stiegler, 2004), Theureau (2011) distingue trois pôles d'appropriation (tableau 1). Ces pôles, ainsi que les dimensions utilitaires et anti-utilitaires de l'activité, permettent d'appréhender l'appropriation du *seatwork* ainsi que ses transformations.

CADRES THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Analyse sémiologique et appropriation

L'approche du cours d'action (Theureau, 2004, 2006) offre un accès partiel, mais pertinent au couplage entre l'acteur et la situation à partir des objets théoriques « *cours d'expérience* », « *cours d'information* » et « *cours de vie relatif à une pratique* ».

Le cours d'expérience correspond à la part « montrable, commentable et racontable » de l'activité et permet de reconstruire ce qui, dans ce couplage, est significatif pour l'acteur. Cet accès est rendu possible par la conscience préréflexive, forme de conscience simultanée de soi et de son monde propre grâce à laquelle l'acteur peut expliciter, moyennant des conditions favorables, son

Tableau 1 : description des pôles d'appropriation d'après Theureau (2011) développés selon les concepts anti-utilitaires et utilitaires

	Appropriation 1 ou « appropriation »	Appropriation 2 ou « incorporation »	Appropriation 3 ou « in-culturation »
Caractéristiques	Intégration d'éléments du monde au monde propre de l'acteur.	Intégration, partielle ou totale, d'un objet, d'un outil ou d'un dispositif au corps propre de l'acteur.	Intégration, partielle ou totale, d'un objet, d'un outil ou d'un dispositif à la culture propre de l'acteur.
Description	Correspond à ce qui est pertinent pour l'acteur en fonction de son couplage avec l'environnement dans lequel il agit.	Le dispositif technique devient transparent pour l'acteur. Il a été transféré depuis le monde propre de l'acteur vers son « corps propre ».	Correspond à une construction symbolique, adaptation de la culture propre de l'acteur à la culture partagée, dans sa part symbolique (langage, gestes, icônes).
Attribut utilitaire et/ou anti-utilitaire	L'appropriation 1 est utilitaire en raison de son intégration à une échelle de temps court, de « l'intérêt pour soi » de l'acteur et de l'obligation qu'elle constitue pour le déroulement de l'activité.	L'appropriation 2 est tout à la fois anti-utilitaire et utilitaire sans être clairement ni totalement l'une ni totalement l'autre car son échelle de temps est incertaine, les savoirs, transparents pour l'acteur, facilitent une activité où la prise de décision est faiblement consciente.	L'appropriation 3, anti-utilitaire, se déroule dans une échelle de temps long où le symbolique est premier et centré sur la relation à l'autre.
Exemples	Pour l'enseignant : le fait que tel élève travaille ou pas.	Pour l'enseignant : ses déplacements dans la classe en fonction des demandes des élèves ⁷ .	Pour l'enseignant : le devoir de répondre aux besoins de tous les élèves.

expérience en train d'advenir. Les données ainsi produites permettent d'accéder à la dynamique interprétative en train de s'effectuer. Mais les dispositifs incorporés ne sont plus accessibles spontanément à cette conscience préréflexive, ils ne peuvent donc pas être exprimés parce qu'on ne parle pas de ce qui est devenu transparent pour soi.

la documentation de ces signes permet, dans une certaine mesure, de relier l'activité en cours à l'un des pôles d'appropriation. Dans le cas où l'activité relève du pôle appropriation 3, ce qui a été in-culturé relève des savoirs symboliques et de l'ensemble des connaissances appartenant à la culture de l'acteur, qu'il mobilise en fonction de la situation (tableau 2).

Tableau 2 : relation entre les objets théoriques du cours d'action et les pôles d'appropriation

	Appropriation 1 « monde propre »	Appropriation 2 « corps propre »	Appropriation 3 « culture propre »
Objet théorique pertinent	Cours d'expérience.	Cours d'in-formation.	Cours de vie relatif à une pratique.
Caractéristique pertinente	Les éléments significatifs pertinents pour l'acteur.	Les éléments non significatifs qui participent à la dynamique situationnelle.	Les éléments de la culture symbolique explicités par l'acteur.

Le cours d'in-formation permet un accès partiel à ce qui est incorporé. Il correspond à la dynamique du couplage en ajoutant aux données de la conscience préréflexive les données d'observation extérieure qui permettent d'identifier tous les éléments de la situation pertinents pour l'organisation de l'acteur, mais qui n'entrent pas (ou plus) dans ce qui est « montrable, racontable et commentable » (Theureau, 2006).

Pour déconstruire le flux interprétatif de l'activité de temps long afin d'en proposer une reconstruction permettant une nouvelle intelligibilité l'objet théorique cours de vie relatif à une pratique (CVRP) est utilisé. Le CVRP est défini par Haué (2003) comme « *l'histoire de la transformation des pratiques d'un acteur au cours du temps, qui est significative pour lui, c'est-à-dire intégrée dans l'autobiographie qu'il peut expliciter à un moment donné à un interlocuteur* » (p. 93). Il correspond à l'hypothèse de « *cohérence relative d'épisodes discontinus relatifs à une pratique à travers le temps* » (Theureau, 2006, p. 51).

Theureau (2004, 2006), propose un cadre sémiologique original, adapté de Peirce (1978), selon lequel l'action repose sur un enchaînement de signes. Ces signes sont constitués de quatre composantes : l'Objet (le mode d'engagement de l'acteur dans la situation), le Représentamen (les éléments significatifs pour l'acteur), l'Interprétant (la transformation dans l'action de connaissances) et l'Unité d'action (actions et communications mobilisées dans la situation). Selon la proposition de Theureau (2011),

À partir d'une étude exploratoire, cette contribution tente de saisir ces phénomènes dans la dynamique de l'activité individuelle et collective en classe.

Contexte et méthodologie de l'étude

Un type particulier de *seatwork* a été étudié à l'école primaire. L'étude a été réalisée en France, dans une classe de dernière année de l'école primaire (cours moyen 2^e année), comptant 26 élèves, âgés de 10 à 11 ans. L'école, située dans un quartier de grande ville à la population socialement et culturellement très hétérogène, comptait 12 classes. L'enseignant, qui avait 10 ans d'expérience professionnelle au moment de l'étude, dont trois dans ce niveau, était volontaire pour participer à cette étude. Il passait, au moment de la recherche, un diplôme pour être formateur. Neuf séances d'environ une heure chacune ont été observées, à raison d'une par semaine, et enregistrées au moyen d'une caméra numérique. Six (sur neuf) des séances observées comportaient un épisode de contrat de travail individuel mis en place par l'enseignant, en mathématiques et en français. Dans ce cadre, il proposait aux élèves une liste d'exercices à effectuer sur des manuels scolaires ou bien sur des documents photocopiés. En fonction des difficultés qu'ils pensaient éprouver et de ce qu'ils pensaient être capables de réussir, les élèves devaient choisir ceux qu'ils allaient faire. Ils devaient ensuite réaliser une autoévaluation de leurs

apprentissages, à partir d'exercices permettant de mesurer l'acquisition des compétences visées, qu'ils corrigeaient ensuite à l'aide de fiches autocorrectives. Puis, lorsqu'ils considéraient qu'ils étaient prêts, ils réalisaient l'évaluation, corrigée par l'enseignant. En cas de besoin repéré par l'enseignant ou de demande d'aide plus importante de leur part, ils étaient regroupés momentanément dans un atelier. Ainsi, les épisodes où l'enseignant passait dans les rangs alternaient-ils avec d'autres où les élèves travaillaient seuls pendant que l'enseignant s'occupait d'un atelier. Les élèves ayant terminé leur contrat devaient effectuer des exercices complémentaires proposés. Le travail par contrat était mis en place de façon quotidienne, en français et en mathématiques. Certains jours, il était précédé par des temps de travail collectif où les notions étaient présentées, avant la mise en place d'un nouveau contrat (Veyrunes, 2012).

À la suite de chaque séance, l'enseignant ainsi que quelques élèves ont été confrontés au film de la séance. Un questionnement du chercheur visait à les amener à montrer, commenter et raconter ce qu'ils faisaient, attendaient, ressentaient ou percevaient et à éviter explications et généralisations.

Le traitement a consisté en trois étapes :

- à partir, d'une part, de l'enregistrement audio-visuel, des transcriptions verbatim des communications et de la description des comportements observés en classe et, d'autre part, des transcriptions verbatim des entretiens en autoconfrontation, les composantes du signe (Objet, Représentamen, Interprétant et Unité d'action) ont été documentées et reliées à l'un des 3 pôles d'appropriation.
- à partir de l'observation minutieuse du comportement des acteurs et de la dynamique de l'activité collective, a été effectuée la description de l'articulation collective des cours d'information de l'enseignant et des élèves. Cette description a visé à appréhender : (a) les déplacements et arrêts de l'enseignant dans la classe ; (b) les interactions qu'il avait avec les élèves ; (c) les élèves avec lesquels il avait des interactions, repérés selon leurs difficultés (d'organisation, de réalisation de leur travail, etc.)
- les éléments relatifs au pôle 3 ont été documentés à partir des données de verbalisation recueillies lors d'un entretien compréhensif conduit par deux des chercheurs (Kaufmann, 1996). Il a été demandé à l'enseignant d'expliquer comment il s'était approprié le CTI et

quels étaient les individus significatifs pour lui dans cette appropriation. Les données ont été traitées en plusieurs étapes : (a) en se référant au signe tétradique (Theureau, 2004), puis (b) en rassemblant des unités d'action pouvant constituer des cycles de don : donner recevoir, rendre.

L'appropriation du contrat de travail individuel

Sont présentés successivement les résultats relatifs aux pôles appropriation 2, appropriation 1 et appropriation 3.

L'incorporation du seatwork par l'enseignant

Le passage dans les rangs est caractérisé par les régularités de la dynamique spatiotemporelle de l'articulation des activités individuelles de l'enseignant et des élèves. Pour l'enseignant, ont été quantifiés ses déplacements, arrêts et les interactions qu'il avait avec les élèves (nature, nombre, fréquence et durée). Pour les élèves, ont été quantifiées les interactions qu'ils avaient avec l'enseignant (nature, nombre, fréquence et durée). Pour l'enseignant et les élèves, l'origine des interactions a été repérée et quantifiée.

L'enseignant se déplaçait d'un élève à un autre et interagissait avec eux suivant un rythme défini en partie par ses propres choix – en fonction de ses préoccupations et de ses attentes vis-à-vis des élèves – en partie par l'activité des élèves. À titre d'exemple, lors de la séance 9, comme au cours des autres épisodes étudiés, le nombre des interactions enseignant-élèves (76) était plus important que le nombre des déplacements de l'enseignant (49) car celui-ci avait des interactions à distance avec certains élèves. Par exemple, l'enseignant s'approchait⁷ trois fois d'Iheb avec lequel il avait sept interactions. Il ne s'approchait pas du tout de certains élèves (7/26), mais il avait cependant des interactions avec certains d'entre eux. Celles-ci étaient le plus souvent liées à des préoccupations de maintien de leur engagement dans le travail, lorsque l'attitude de ces élèves était significative pour l'enseignant d'un faible engagement. Ses déplacements étaient fréquents et ses arrêts auprès des élèves relativement brefs (durée moyenne : 31 secondes).

L'enseignant ne se rapprochait des élèves qu'en partie en fonction de ses attentes à propos des diffi-

cultés qu'ils allaient rencontrer. En effet, parmi les cinq élèves pour lesquels l'enseignant a indiqué avant l'autoconfrontation qu'il s'attendait à ce qu'ils aient des difficultés dans la réalisation du travail demandé, il ne s'approchait pas du tout d'Amèle et Dorian, mais très fréquemment de Romain (8 fois), et beaucoup moins de Radouane (2 fois) ou de Noémie (1 fois). Par ailleurs certains élèves savaient mettre à profit les moments où l'enseignant était penché sur le travail de l'un d'entre eux et tournait inévitablement le dos à une partie de la classe pour parler ou jouer. Mais, lorsqu'elles se multipliaient, ces actions masquées généraient une agitation qui entraînait à son tour des interventions de l'enseignant. Ainsi de nombreuses interactions étaient des réponses à ces attitudes des élèves, dont certains bénéficiaient particulièrement : 4/5 des interactions de Yohann avec l'enseignant étaient dans ce cas. C'était aussi le cas pour Dorian (2/3), Amèle (2/2), Loïc (2/3) ou Inès (1/1).

En fonction de ces déplacements, un « centre de gravité » de la classe (Veyrunes, 2012) apparaissait, dont Romain était le centre. Autour de ce centre de gravité se trouvaient : Sybille, Maleïa, Paul, Yohann, Iheb, Cynthia et Loufti. Ces huit élèves (avec Romain) figuraient parmi les 10 qui avaient le plus d'interactions avec l'enseignant. S'y ajoutaient Malala et Radouane, qui l'avaient fortement sollicité. La présence fréquente de l'enseignant dans ce secteur « auto alimentait » la dynamique de l'activité collective : d'une part elle permettait à ces élèves de le solliciter davantage, d'autre part elle amenait l'enseignant à être plus attentif aux travaux des élèves proches de lui ; enfin elle empêchait ceux qui en étaient plus éloignés de bénéficier de son attention. Ses attentes à propos des difficultés que pouvaient rencontrer les élèves n'entraînaient pas automatiquement des déplacements vers ces derniers : parmi les 13 élèves pour lesquels il s'attendait à ce qu'ils éprouvent des difficultés, il ne s'approchait pas de 4 d'entre eux. Une part importante des interactions ($18/48 = 37,5\%$), avait lieu suite à une sollicitation d'un élève, qui, généralement, levait la main ; $13/48$ ($27,8\%$) se produisaient suite au repérage par l'enseignant d'une absence d'implication dans le travail ; enfin, $17/48$ ($35,41\%$) semblaient être strictement de l'initiative de l'enseignant.

Cette description permet l'identification d'éléments du *seatwork*, échappant pour la plupart à la conscience préreflexive de l'enseignant, relatifs à son cours d'in-formation (pôle d'incorporation) :

(a) les modalités du choix des élèves avec lesquels interagir en fonction de la situation ; (b) la détermination de la durée et du nombre de ses interventions (déplacements et/ou interactions verbales) auprès des élèves en fonction de la situation ; (c) la détermination des modalités de réaction aux comportements des élèves en fonction de leur engagement dans le travail ; (d) l'organisation spatiale des tables des élèves et de la classe qui contraint ses déplacements.

L'appropriation du contrat de travail individuel

La mise en place du contrat de travail individuel, nouveau pour les élèves, et que l'enseignant expérimentait dans cette classe pour la deuxième année, a offert un accès privilégié à la dynamique d'appropriation de ce format pédagogique par l'enseignant. Cette dynamique apparaît à travers les 183 Représentamens documentés dans le cours d'action de l'enseignant, lors des 6 épisodes de CTI étudiés.

Ils étaient majoritairement relatifs : a) aux difficultés de repérage dans le CTI de la part des élèves ; b) à la gestion du temps ; c) à la réalisation des exercices par les élèves ; d) à leur engagement dans le travail ; e) à l'avancement de leur travail et de leur contrat ; f) aux demandes qu'ils adressaient à l'enseignant quand ils étaient en difficulté (tableau 3).

Lors des premières séances étudiées, les Représentamens de l'enseignant étaient majoritairement focalisés sur l'organisation du travail des élèves et sur leur implication dans le travail demandé : il disposait de moins de temps et portait une attention moindre à la réalisation des exercices. Au fil de son expérimentation de ce dispositif, il avait mis en place une organisation lui permettant de diminuer les sollicitations des élèves et de conserver du temps pour leur apporter de l'aide : « *L'année dernière, je distribuais les évaluations au fur et à mesure et ils me dérangaient tout le temps. Là, j'ai pris cette année une autre option, en disant : vous préparez, si vous avez fini, aujourd'hui, vous faites un break et vous aurez l'évaluation demain.* » Lors de la séance 3, il a cependant constaté que les élèves avaient beaucoup de mal à se repérer dans leur contrat (tableau 4).

Ces difficultés se sont confirmées auprès des élèves les plus en difficulté : ceux-ci avaient tendance à faire beaucoup d'exercices, sans les choisir réellement en fonction de leurs difficultés. L'enseignant commente ainsi en autoconfrontation ce qu'il attend

Tableau 3 : représentamens (183) de l'enseignant lors des 6 épisodes de passage dans les rangs étudiés.

Un(e) (des) élève(s) est (sont) perdu(s) dans le CTI, ne savent pas s'orienter	39	Les difficultés de repérage dans le CTI de la part des élèves (T =71)
Un(e) (des) élève(s) fait (font) tous les exercices du CTI sans choisir	7	
Un(e) (des) élève(s) fait (font) l'auto-évaluation ou l'évaluation	6	
Un(e) (des) élève(s) a (ont) fini le (les) exercice(s), l'évaluation (l'auto-évaluation)	12	
Un(e) (des) élève(s) corrige(nt), refait (refont) les exercices	3	
Un(e) (des) élève(s) s'oriente(nt) bien dans le CTI	4	
Le temps (n'a pas le temps, a le temps)	5	La gestion du temps (T =18)
Se dit qu'il perd trop d'énergie, qu'il se fatigue inutilement	1	
Un(e) (des) élève(s) n'a (n'ont) pas fini	3	
Il y a des écarts de rythme de travail entre les élèves	6	
Le travail des élèves est trop lent, ils prennent trop de temps	3	La réalisation des exercices par les élèves (T =33)
Un(e) (des) élève(s) n'a (n'ont) pas compris, échoue(nt) à l'évaluation, à l'exercice	11	
Un(e) (des) élève(s) fait (font) sans comprendre	1	
La difficulté des exercices du CTI (trop, pas assez, adapté)	7	
Un(e) (des) élève(s) ne corrige(nt) pas, ne refait (refont) pas les exercices	3	
Un(e) (des) élève(s) a (ont) réussi (compris) l'exercice réussi	11	L'engagement des élèves dans le travail (T =61)
Les élèves sont au travail	5	
Un(e) (des) élève(s) n'est (ne sont) pas au travail, ne cherche(nt) pas	13	
Un(e) (des) élève(s) va (vont) très vite, avance bien	3	
Un(e) (des) élève(s) est (sont) au travail, cherche(nt)	6	
Un(e) (des) élève(s) n'a rien (ou pas) fait	9	
Un(e) (des) élève(s) en (fait) font le moins possible	2	
Un(e) (des) élève(s) bavarde(nt), n'écoute(nt) pas	6	
Où en sont les élèves dans leur CTI	3	
Un(e) (des) élève(s) demande(nt) l'évaluation, une aide, etc.	11	
Un(e) (des) élève(s) était(nt) absent (doit rattraper)	3	

Tableau 4 : verbalisations en classe et en autoconfrontation et représentamens lors d'un épisode de la séance 3.

Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
<p>Enseignant : Maintenant j'ai besoin de savoir : qui a totalement fini le contrat ? (dénombrer les élèves qui lèvent la main). Donc tous ceux qui ont fini [...], je ne veux pas vous entendre, il reste 25 minutes, vous avez la résolution de problèmes, si elle est trop difficile vous passez aux exercices supplémentaires [...]. Qui a besoin de l'évaluation maintenant ? Iheb et Radouane seulement ? Je vous laisse 2 minutes pour faire le point...</p>	<p>Enseignant : Ils sont perdus là. La semaine dernière on a laissé tomber le contrat et là, ils se souviennent plus, c'est pour ça que je leur ai laissé un peu de temps. J'attends qu'ils soient capables d'évaluer le travail qu'ils ont fait et de se dire : « moi, je suis en attente de l'évaluation, je suis prêt », pour leur donner l'évaluation et après pouvoir se mettre au travail correctement ; c'est-à-dire qu'en demandant ceux qui ont besoin de l'évaluation je dois faire les 3 groupes : ceux qui n'en ont plus besoin parce qu'ils l'ont déjà faite et qu'ils doivent se mettre au travail en autonomie ; ceux qui n'en ont pas encore besoin donc, ils doivent se mettre au travail et ceux qui ont besoin de l'évaluation.</p>
Représentamens	
<ul style="list-style-type: none"> • Certains élèves ont fini leur contrat, d'autres non. • Il n'y a que deux élèves qui pensent avoir besoin de l'évaluation à ce moment de la séance. • Beaucoup d'élèves ont du mal à repérer le point du contrat de travail où ils en sont arrivés ; ils auront du mal à s'engager dans le travail. 	

de Paul : « *Donc, j'attends qu'il regarde vraiment les exercices et qu'il puisse avoir le recul pour me dire : ça je sais faire, ça je sais pas faire... Mais, je l'ai vu, il est perdu, il prend le contrat, il sait pas ce qu'il doit regarder, il sait pas s'il doit regarder la feuille, le cahier... Il est perdu !* ». Il constate que Paul n'a toujours pas repéré les exercices qu'il doit réaliser, qu'il ne sait pas se repérer dans le contrat de travail, qu'il choisit au hasard les exercices qu'il va faire et qu'il ne sait pas expliquer pourquoi il va faire certains exercices et pas d'autres.

En fonction de ces constats relatifs aux difficultés d'organisation des élèves, il cherchait à apporter des réponses. Durant la semaine qui séparait deux observations, il imaginait une solution qu'il explicitait la semaine suivante : « *Avant de se lancer dans le contrat, pendant cinq minutes, je leur ai demandé de regarder les exercices et de souligner tous ceux qu'ils allaient faire et d'expliquer pourquoi ils allaient faire ça.* » Quelques semaines plus tard, il a observé des différences de rythme entre les élèves dans la réalisation du contrat : les plus rapides avaient terminé l'évaluation alors que d'autres étaient encore engagés dans les exercices préparatoires.

L'in-culturation du contrat de travail individuel

L'Interprétant de l'enseignant présente une structure clivée, séparant les relations interindividuelles ou collectives des relations avec les objets ou avec l'activité elle-même. L'enseignant se souvenait : a) tantôt des individus significatifs pour lui (e.g. un professeur de sciences de l'éducation) ; b) tantôt d'événements précis (e.g. le souvenir d'avoir, enfant à l'école élémentaire, ressenti un sentiment de plénitude en réalisant des opérations de mathématiques), mais jamais les deux à la fois. Par exemple pour (a) il manifestait une incapacité à se rappeler des enseignements du professeur de sciences de l'éducation ou pour (b) de renseignements concrets tels le statut (maître habituel ou non de la classe) ou même le sexe de l'enseignant(e). En d'autres termes, les données basculent du registre d'utilité (se souvenir du savoir) à celui de l'anti-utilité (la relation à l'autre) ou vice-versa, mais sans pouvoir compléter le registre inverse en dépit des sollicitations des enquêteurs. Ce phénomène de bipolarisation est d'autant plus fort que les souvenirs évoqués sont anciens (tableau 5).

Tableau 5 : verbalisations en autoconfrontation et signe tétradique lors de l'entretien compréhensif.

Verbalisation en autoconfrontation
<p><i>Enseignant : L'idée c'était au départ, je voulais proposer aux élèves un fonctionnement comme en maternelle, c'est-à-dire différents ateliers, différents pôles dans la classe et les enfants se mettaient dessus.</i></p> <p><i>Chercheur 1 : Comment te sont venues ces idées-là ?</i></p> <p><i>Enseignant : Je sais pas, j'avais l'impression que pour répondre aux besoins des élèves c'était la meilleure façon de... de s'y prendre quoi.</i></p> <p><i>Chercheur 1 : Oui, oui... tu discutais avec des collègues de ces choses-là ou... ?</i></p> <p><i>Enseignant : Oui, j'avais un collègue avec qui on bossait pas mal, [...] qui a travaillé d'abord avec moi en CP puis il est parti en maternelle et voilà avec lui on avait cette idée-là et lui aussi il pensait pareil que c'était une des façons de faire et après quand je suis parti en CM2 je me suis retrouvé avec un autre collègue qui avait la même motivation que moi et avec qui on a mis en place ces contrats. Lui, il préparait ça en français, moi je préparais en maths et on s'échangeait le boulot, en fait après on s'est arrêté au français et aux maths parce que c'est un boulot énorme et l'étendre sur l'ensemble des domaines, c'est vraiment compliqué et au moins sur la première année donc, mais l'idée c'est je crois dans la pédagogie institutionnelle, le plan de travail c'est ça...</i></p>
Signe tétradique
<ul style="list-style-type: none"> • Objet : répondre aux besoins des élèves. • Représentamen : plusieurs collègues ont les mêmes idées pédagogiques. • Interprétant : faire travailler les élèves en auto-organisation est très lourd pour les enseignants. • Unité de cours d'action : raconte les origines du contrat de travail.

Cette relation entre deux enseignants se partageant le travail à faire est sur le mode de l'échange terme à terme (mathématiques contre français) prenant la forme d'un quasi-contrat où l'intérêt de l'un correspond à celui de l'autre. Ces collaborations se terminent lorsqu'elles ne correspondent plus à un gain utilitaire de temps. Cependant, ces échanges ne sont possibles qu'entre enseignants partageant des engagements voisins autour de la nécessité de faire travailler les élèves de manière autonome. Cette conviction commune les engage à collaborer pour rendre possible le fonctionnement avec contrat de travail, qui serait trop lourd pour un enseignant isolé (tableau 6).

Faire, presque sans fin, des opérations mathématiques devient un jeu procurant une impression de vertige. Ce vertige est également soutenu par une succession de cycles de dons où plus l'élève accepte et rend du travail, plus on lui en donne à faire, dans une sorte de potlatch⁸ (Mauss, 1950) entre l'ensei-

Tableau 6 : verbalisations en autoconfrontation et cycles de don lors de l'entretien compréhensif.

Verbalisation en autoconfrontation
<p>Chercheur 2 : Toi-même, quand tu étais enfant, cette pédagogie du contrat, est-ce que c'est quelque chose qui t'aurait intéressé ?</p> <p>Enseignant : Je crois que oui, je crois que oui, car tout à l'heure quand tu me demandais si j'avais vécu cela, je disais non, mais maintenant je me rappelle qu'une fois,..., je ne sais plus ce que l'on travaillait, les multiplications... les divisions. L'enseignante avait commencé à donner des exercices... Et je me rappelle que c'était un truc qui me plaisait... Et je me rappelle qu'elle avait alimenté, alimenté, alimenté que plus on en faisait, plus on pouvait en avoir quoi. Et là-dedans cela me plaisait, car j'avais l'impression d'en faire et d'en faire et que je n'étais pas ... euh... Que je ne m'ennuyais pas et donc je pense que cet intérêt, oui,... oui...</p> <p>Chercheur 2 : Et cette enseignante, tu avais quel type de relations avec elle ?</p> <p>Enseignant : Je ne me rappelle pas du tout, je ne sais pas si c'était un remplaçant. Je peux pas même dire un souvenir que j'ai...</p> <p>Chercheur 2 : Ce n'était pas une enseignante habituelle de ta classe ?... Tu ne sais plus ?</p> <p>Enseignant : Je ne sais pas même pas, c'est ce souvenir-là d'avoir pu faire des multiplications ou des divisions c'est seulement là ce souvenir-là qui me reste.</p>
Cycles de don
<ul style="list-style-type: none">• Donner : des opérations mathématiques à « l'élève futur enseignant ».• Recevoir : faire des calculs jusqu'à plus soif.• Rendre : proposer des situations équivalentes à ses propres élèves.

gnant et l'élève pour savoir lequel des deux ne pourra plus rendre à son tour. Cette centration sur les objets donnés (des opérations) s'accompagne de l'occultation du donateur : l'enseignant sait ce qu'il a reçu, mais ne sait plus de qui. Le fait même de n'avoir retrouvé cette sensation qu'après avoir répondu par la négative aux premières questions sur ce sujet montre la difficulté pour les acteurs d'accéder au registre anti-utilitaire de leur activité. On peut faire l'hypothèse que cet éloignement, au fil du temps, des donateurs de leurs donateurs est nécessaire pour qu'ils puissent donner, à d'autres et à leur tour, ce qu'ils ont reçu. L'appropriation d'un savoir est achevée lorsqu'il est sien, i.e. lorsque l'acteur n'est plus capable de dire exactement de qui il le tient, pour pouvoir le donner (rendre) à d'autres.

Cette définition de l'appropriation autorise une interprétation nouvelle du fonctionnement efficace du contrat de travail : celui-ci, en effet, n'est pas fonctionnel pour tous les élèves, mais seulement pour les plus avancés. En quelque sorte, ce sont ceux qui sont les plus autonomes (donc en ayant le moins besoin) qui en tirent le plus de bénéfices alors que les moins autonomes sont mis en difficulté par cette organisation du travail scolaire. La description des cycles de don liés au contrat de travail peut alors être présentée ainsi : (a) donner un contrat de travail à tous est (b) reçu par les élèves autonomes, et (c) refusé par les moins autonomes. Dans un deuxième temps, le (b) recevoir des élèves autonomes rend (c) du temps à l'enseignant qu'il (d) contre-donne aux élèves les moins autonomes pour leur permettre de s'approprier leur propre contrat de travail.

DISCUSSION

Cette recherche exploratoire ouvre plusieurs pistes relatives à l'appropriation des dispositifs d'enseignement et de formation, à leur transformation par les acteurs. Quelques points sont développés en discussion en réponse aux questions auxquelles cette contribution souhaite apporter des éléments de réponse.

Les phénomènes décrits comme appropriation, incorporation et in-culturation dans une approche éactive et anti-utilitaire peuvent ainsi être rapprochés de ce qui est décrit comme apprentissage et/ou développement dans d'autres approches : il y a à la fois de l'apprentissage dans la mesure où les acteurs acquièrent des « modes d'action nouveaux pour eux », et du développement, dans la mesure où il y a « transformation du répertoire d'actions des individus et les collectifs » (Durand, 2008). Nos résultats montrent que ce qui est significatif pour l'enseignant (ses Représentamens) lors des épisodes de CTI, est relatif, de manière préférentielle, aux difficultés d'organisation des élèves dans le CTI (dans une très forte proportion), à leur avancement dans le CTI, à leur manque d'engagement dans le CTI, à leur compréhension ou absence de compréhension des exercices proposés (tableau 3). Ces Représentamens sont liés à la mise en place du CTI. Ils mettent en évidence l'accessibilité à la conscience préreflexive (et donc au commentaire en autoconfrontation) de ces dimensions appropriées, c'est-à-dire situées dans son « monde propre », sur lesquelles portent les apprentissages réalisés par l'enseignant. Par contraste, l'ana-

lyse du cours d'in-formation de l'enseignant permet l'identification d'éléments échappant pour la plupart à sa conscience préréflexive et donc incorporés, mais pertinents pour son activité. Ces éléments sont : a) les modalités de choix des élèves avec lesquels interagir en fonction de la situation ; b) la détermination de la durée et du nombre de ses interventions (déplacements et/ou interactions verbales) auprès des élèves en fonction de la situation ; c) la détermination des modalités de réaction aux comportements des élèves en fonction de leur implication dans le travail ; d) l'organisation spatiale des tables des élèves et de la classe qui contraint ses déplacements. Ces éléments incorporés sont devenus des habitudes ou des routines d'action, sur lesquelles l'enseignant ne peut guère agir sans aide ou formation spécifique.

Au plan méthodologique, notre étude permet de dépasser certaines des limites de l'autoconfrontation. Ainsi, la description, à travers le cours d'in-formation, des dimensions corporelles, cognitives, sociales et culturelles, rend visible les « connaissances en acte » qui ne sont pas accessibles à la conscience préréflexive (et donc au commentaire en autoconfrontation). Le lien entre ces différentes dimensions de l'expérience vécue avec les connaissances permet une intelligibilité des phénomènes d'apprentissage-développement, donc de l'appropriation. Cette analyse interroge ainsi les visions classiques, piagétienne et vygotskienne dans la mesure où elle permet d'envisager conjointement les dimensions culturelles de l'activité dans des communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1991) et celles de l'activité comme construction individuelle du sens dans des configurations de l'activité collective (Durand, Saury, & Sève, 2006). La dimension anti-utilitaire permet en outre de documenter les cycles de don qui, au-delà des individus qui les incarnent, rendent compte du fait que « ce sont des collectivités qui s'obligent mutuellement, échangent et contractent » (Mauss, 1950). En ce sens, cette dimension est un outil théorique pertinent pour rendre compte du couplage individu/collectif.

Bien que relevant d'une autre dimension de l'activité, les cycles de don nécessitent également l'aide d'un tiers pour faire apparaître au grand jour les souvenirs ou constats utiles à leur interprétation. L'apprentissage-développement n'est pas qu'une affaire de contrat et d'intérêt égoïste entre deux acteurs (e.g. l'échange d'une note contre un travail). Il s'inscrit dans une suite, plus ou moins hachée, de

dons reçus d'individus ou de collectifs significatifs pour chaque apprenant et rendus ensuite, plus tard, à d'autres. Ces dons peuvent, aussi, être des interactions cachées, clandestines, prenant place dans différentes situations de travail aussi éloignées que le travail d'élèves en classe, d'accessoiristes de théâtre ou de jurés de concours de recrutement (Imbert & Durand, 2014). En outre, ainsi que l'ont montré de nombreux travaux (Lortie, 2002 ; Mehan, 1979 ; Saujat, 2004), les dimensions organisationnelles et culturelles, la « culture d'action » d'enseignant et d'élève, sont appropriées et incorporées à travers ces cycles de dons, au cours de processus de long terme. Ainsi, les dimensions de son activité liées au *seatwork* ont-elles sans doute été incorporées depuis très longtemps par cet enseignant expérimenté. Cette incorporation explique, selon nous, ce qui est parfois taxé d'immobilisme des pratiques : la faible conscience que les acteurs ont de leur activité dans les formats pédagogiques rend difficile leur transformation. Les conséquences en matière de formation des enseignants sont fortes : la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques tels le *seatwork* se ferait donc de manière peu ou pas consciente alors que ses effets en matière d'apprentissage des élèves posent question. L'amélioration de leur efficacité passerait par leur « remise en conscience » et leur analyse lors des formations.

Le *seatwork* a fait l'objet de nombreuses études qui l'ont abordé sous l'angle de l'efficacité (e.g. Emmer & Stough, 2001 ; Gilbertson, Duhon, Witt, & Dufrene, 2008). Elles ont montré que certains comportements des enseignants favorisent l'implication des élèves dans le travail individuel écrit, par exemple lorsque : a) ils parviennent à réduire les interventions liées aux questions d'ordre et d'organisation du travail ; b) les routines de travail sont bien installées ; c) des explications suffisantes sont données aux élèves avant le travail individuel écrit ; d) ils assurent, en circulant dans la classe, une supervision active, discrète et intense au moyen d'interactions brèves permettant de veiller au maintien de l'ordre dans la classe et à l'implication des élèves dans leur travail scolaire ; e) la tâche prescrite est d'un niveau adapté aux élèves. L'étude de Helmke et Schrader (1988) montre que ce n'est pas la fréquence des interactions avec les élèves qui importe, mais leur qualité et, en particulier, leur discrétion qui permet de ne pas interrompre le cours du travail des autres élèves. Ces auteurs ont aussi montré que les compétences diagnostiques des ensei-

gnants quant aux difficultés de leurs élèves n'influent favorablement sur la réussite de ces derniers que lorsqu'elles sont couplées avec des aides fréquentes. Selon Rosenshine et Stevens (1986), le fait que les enseignants interagissent avec les élèves pendant le travail individuel écrit accroît leur temps d'engagement de 10 %. À cette aune, notre étude montre que le CTI entraîne : a) de fréquentes interventions de l'enseignant liées à l'organisation et au maintien de l'engagement des élèves ; b) des problèmes d'adaptation des tâches aux élèves, qui peinent à choisir celles qui seraient les mieux adaptées à leurs « besoins » ; c) des dilemmes relatifs aux passages des consignes (interrompre le travail des élèves vs laisser aux élèves le soin de se la communiquer entre eux) et d) des dilemmes relatifs au maintien de l'implication des élèves (éviter que les différences de rythme de travail n'occasionnent trop de perturbations en introduisant des exercices supplémentaires facultatifs vs contraindre les élèves à réaliser l'évaluation de manière partiellement simultanée). Ces éléments vont plutôt dans le sens d'un accroissement des difficultés pour les élèves liées à ce format pédagogique. Ce constat amène à penser – même si tel n'est pas le propos de l'étude – que les apprentissages que développent les élèves portent plus probablement sur leurs modes d'action dans un tel format que sur les contenus disciplinaires visés. Dans ce sens, nos résultats complètent et nuancent les travaux de l'approche critique des didactiques (Martinand, 1992), socio-didactique (Dabene & Rispail, 2008), ou socio-

logique (Bautier & Rayou, 2009). Ces approches ont en commun le fait de considérer la construction des inégalités scolaires comme résultant, entre autres, de processus internes à l'école, d'origine didactique et/ou pédagogique et donc fortement liées aux pratiques des enseignants. Bien qu'elles s'en défendent, ces études tendent parfois à faire porter à ces derniers la responsabilité de cette production scolaire des inégalités.

Nos travaux mettent en évidence certains des effets de l'incorporation des dispositifs pédagogiques par les enseignants et de la « transparence » qui en résulte sur leur activité située. En effet, le mode de configuration de l'activité collective qui émerge de ces dispositifs conduit parfois les enseignants à agir à l'inverse des buts explicites qu'ils se donnent lorsqu'ils envisagent les apprentissages qu'ils veulent faire réaliser aux élèves, particulièrement ceux en difficulté. Sans préjuger des conséquences effectives que cela peut avoir en termes d'apprentissages des élèves (tel n'était pas l'objet de cette étude), il est difficile d'imaginer que ces conséquences sont nulles ou inexistantes. Cette étude devrait donc être prolongée par des travaux portant sur les apprentissages (en terme d'appropriation) réalisés par les élèves dans de tels dispositifs, y compris, évidemment, sous l'angle didactique. Par ailleurs, l'une des pistes d'amélioration de l'efficacité de l'enseignement réside, selon nous, dans une réflexion sur l'appropriabilité de ces dispositifs dans le cadre de formations qui leur seraient explicitement consacrées.

NOTES

1. Theureau (2006) utilise le préfixe “in” en s’inspirant de la notion d’in-formation (du latin *informare* : former de l’intérieur) proposé par Varela (1989). Dans ce sens, la notion d’in-culturation renvoie à la construction culturelle en action qui est propre à chaque acteur.
2. Barbier (2010) appelle « culture d’action un mode, évolutif et partagé par plusieurs sujets, d’organisation des constructions de sens autour des activités dans lesquels ils sont engagés, ces constructions pouvant donner lieu à communication dans le cadre d’interactions avec autrui » (*ibid.*, p. 169).
3. Quand nous écrivons « anti-utilitaire » ici, nous renvoyons aux deux registres de l’utilité et de l’anti-utilité selon Caillé (2000).
4. La notion de technique implique ici des dispositifs matériels et non matériels et la relation entre eux.
5. Ils ne sont pas à comprendre comme des cadeaux, au sens commun, ou des dons « purs » au sens de Derrida (1991). En effet, pour ce dernier, les dons sont une figure de l’impossible car ils devraient être réalisés sans que ni donateur ni donataire ne soient conscients de la nature de leur acte.
6. Une proposition d’offre ou de demande pouvant être implicite ou explicite ; e.g. une difficulté rencontrée par un individu peut devenir une affordance d’aide pour un autre.
7. Pour l’enseignant chevronné (et sans doute aussi pour le novice) les actions des élèves (par exemple lorsqu’ils lèvent la main pour demander son aide) ne sont pas significatives pour lui, dans le sens où il ne les commente pas lors de l’autoconfrontation bien qu’elles aient un effet sur son activité puisqu’il répond à certaines de ces demandes.
8. Il a été considéré que l’enseignant « s’approchait d’un élève » lorsqu’il venait à proximité de lui pour interagir verbalement et individuellement avec lui ou pour observer son travail.
9. Le potlatch est une suite de dons agonistiques entre notables de tribus amérindiennes où chaque interactant doit rendre un peu plus, en valeur ou en nombre, que ce qu’il a reçu au tour précédent. Mettre l’autre en position de ne plus pouvoir rendre à son tour permet l’affirmation d’une supériorité de « mana ». i.e. un pouvoir d’influence sur les événements.

RÉFÉRENCES

- Barbier, J.-M. (2010). Cultures d’action et modes partagés d’organisation des constructions de sens. *Revue d’anthropologie des connaissances*, 1-4, 1, 163-194. [En ligne].
- Bautier, E., Rayou, P. (2009). *Les inégalités d’apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris : PUF.
- Caillé, A. (2000). *Anthropologie du Don*, Paris : Desclée de Brouwer.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situations et interactions maîtres-élève, changer sa façon d’enseigner, est-ce possible ? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- Cros, F. (1997). L’innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156.
- Dabene, M., Rispail, M. (2008). La socio-didactique : naissance et développement d’un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre de l’AIRDF*, 42-1, 10-13.
- Derrida, J. (1991). *Donner le temps, 1. La fausse monnaie*, Paris : Galilée.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et didactique*, 2-3, 97-121.
- Durand, M., Saury, J., Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d’activité : une dynamique ouverte des rapports acteurs-environnements. In J.-M. Barbier & M. Durand (Éds.) : *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Duthoit, E., Mailles-Viard Metz, S. (2012). Analyse de l’appropriation d’un parcours pédagogique numérique par un formateur : le cas du dispositif Pairform@nce. *@ctivités*, 9(1), 106-126, [En ligne] <http://www.activites.org/v9n1/v9n1.pdf>
- Emmer, E.T., Stough, L. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational psychology*, 36(2), 103-112.
- Gallego, M.A., Cole, M. (2001) Classroom culture and cultures in the classroom. In V. Richardson (Ed.) *Handbook of research on teaching*, Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Gilbertson, D., Duhon, G., Witt, J. et Dufrene, B. (2008). Effects of Academic Response Rates on Time-On-Task in the Classroom for Students at Academic and Behavioral Risk. *Education & Treatment of Children*, 5-1, 153-165.
- Haué, J.-B. (2003). *Conception d’interfaces grand public en terme de situations d’utilisation : le cas du Multi-Accès*. Thèse de doctorat, université technologique de Compiègne, Compiègne. [En ligne] <http://jbh.lautre.net/recherche/these-fr.htm>
- Helmke, A., Schrader, F.W. (1988). Successful student practice during seatwork: efficient management and active supervision not enough. *Journal of educational research*, 82(2), 70-75.

- Imbert, P. (2008). *Le renouvellement des enseignants d'Éducation Physique et Sportive : aspects utilitaristes, anti-utilitaristes et communautés de pratique*, Thèse de doctorat, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris. [En ligne] <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00343450/fr/>
- Imbert, P., Durand, M. (2014). Utilitarisme et anti-utilitarisme dans le travail : pour une éthique en acte de l'éducation. In P. Champy-Remoussenard (Éd.) *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*, Toulouse : Octarès.
- Jeannin, L., Veillard, L., Tiberghien, A. (2010). Appropriation de nouvelles ressources d'enseignement par des professeurs de physique-chimie en seconde. *Recherches en didactique des sciences et des techniques*, 1, 267-292.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, UK.: Cambridge University Press.
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: a sociological study*, Chicago: University of Chicago Press.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 112-142.
- Mauss, M. ([1923-1924] 1950). *Sociologie et Anthropologie*, Paris : PUF
- Martinand, J.-L. (1992). Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. In *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres* (p. 135-147). Actes de colloque. Paris : Jacques Colomb.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1987/1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*, Paris : Addison-Wesley.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*, Cambridge: Harvard University Press.
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits sur le signe*, Paris : Éditions du Seuil.
- Poizat, G. (2014). Le concept d'appropriation en formation des adultes : polysémie théorique et diversité pratique. In J. Friedrich & J. Pita (Éds.), *Un dialogue entre concepts et réalité*, Dijon : Raison & Passions.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activities on three planes: participatory appropriation, guided appropriation and apprenticeship. In J.V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of the mind* 139-164, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenshine, B., Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, New York, New York: Macmillan.
- Santagata, R., Barbieri, A. (2005). Mathematics teaching in Italy: A cross-cultural video analysis. *Mathematical thinking and learning*, 7(4), 291-312.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Simondon, G. (1989/2007). *L'individuation psychique et collective à la lumière des notions de Forme, Information, Potentiel et Métastabilité*, Paris : Aubier.
- Steiner, P. (2010). Philosophie, technologie et cognition : état des lieux et perspectives. Introduction au dossier. *Intellectica*, 1-2, (53-54), 7-40.
- Stiegler, B. (2004). *Philosopher par accident. Entretiens avec Elie During*, Paris : Galilée.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. (Eds.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Laval : Les Presses de l'université Laval.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*, Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*, Toulouse : Octarès.
- Theureau J. (2011). Appropriation 1, 2, 3 ou Appropriation, Incorporation & « Inculturation ». *Conférence journée Ergo-Idf Appropriation & Ergonomie*, 16/06/11, Paris. [En ligne] <http://www.coursdaction.fr/02-Communications/2011-JT-C136.pdf>
- Veyrunes, P., Yvon, F. (2013). Stability and transformation in configurations of activity: the case of school teaching in France and Mexico. *International Journal of Lifelong Education*, 32-1, 80-92.
- Veyrunes, P. (2012). Dynamique de l'activité individuelle et collective en classe lors du « passage dans les rangs ». *Revue des Sciences de l'Éducation (Canada)*, 38-1, 187-208.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés individuelles*, Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Zouinar, M., Haradji, Y., Salembier, P., Poizat, G. (2011). *Appropriation et ergonomie*. Journée Ergo-Idf, 16/06/11, CNAM, Paris. [En ligne] <http://www.ergo-idf.fr/post/Supports-s%C3%A9minaire-appropriation>